MAESTRO y SOCIEDAD e-ISSN 1815-4867

Volumen 23 Número 2 Año 2026
Artículo original

COMPETENCIAS DIGITALES EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO: REVISIÓN DE TENDENCIAS Y VACÍOS

Digital competencies in Latin American university teaching staff: a review of trends and gaps

Competências digitais no docente universitário latino-americano: revisão de tendências e lacunas

Juan Carlos Lázaro-Guillermo [1]*, https://orcid.org/0000-0002-4785-9344
Ledy Milca Villacrez-Mozombite [2], https://orcid.org/0009-0001-8179-576X
Walter Fernando Pineda-Aguilar [3], https://orcid.org/0000-0002-4837-8761
Jessy Isabel Vargas-Flores [4], https://orcid.org/0000-0001-7246-8065

[1, 4] Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú

[2] Universidad Internacional de la Rioja, Perú

[3] Universidad Nacional de Ucayali, Perú

*Autor para correspondencia. email jlazarog@unia.edu.pe

Para citar este artículo: Lázaro-Guillermo, J. C., Villacrez-Mozombite, L. M., Pineda-Aguilar, W. F. y Vargas-Flores, J. I. (2026). Competencias digitales en el docente universitario latinoamericano: revisión de tendencias y vacíos. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 2047-2061. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

RESUMEN

Introducción: Pese a la proliferación de la literatura sobre las competencias digitales en el profesorado universitario latinoamericano, el corpus empírico adolece de una profunda dispersión instrumental y conceptual. Objetivo: El presente trabajo articula una revisión sistemática orientada a cartografiar las tendencias epistémicas y estructurar los vacíos en la investigación generada entre 2016 y 2026. Métodos: Bajo las directrices del protocolo PRISMA, se escrutaron 21 manuscritos arbitrados provenientes de Scopus, SciELO, Redalyc y Latindex. La rigurosidad del cribado se garantizó mediante el protocolo CASP, consolidando los hallazgos a través de una síntesis temática de codificación mixta. Resultados: La evidencia constata un estancamiento del profesorado en estratos básicos e intermedios, configurando un déficit competencial agregado del 84,7%. Si bien impera la adopción de andamiajes europeos (DigCompEdu, DigComp y COMDID), resulta crítico que nueve de las investigaciones aplicaran métricas propias carentes de validación ecológica. Las deficiencias formativas más severas gravitaban en torno a la creación de recursos interactivos, la evaluación tecno-pedagógica y la ciberseguridad; un panorama que revela, paralelamente, profundas fracturas teóricas, metodológicas y de contextualización en el campo. Conclusiones: Estos hallazgos tensionan la viabilidad de importar métricas foráneas y fundamentan el rediseño de las políticas de formación docente. Se insta a transitar hacia marcos de referencia endógenos y a reorientar la agenda científica para superar las asimetrías documentadas.

Palabras clave: competencias digitales; docente universitario; educación superior; América Latina; revisión sistemática.

ABSTRACT

Introduction: Despite the proliferation of literature on digital competences among Latin American university faculty, the empirical corpus suffers from profound instrumental and conceptual dispersion. Objective: This systematic review is aimed at mapping epistemic trends and structuring the research gaps within the literature produced between 2016 and 2026. Methods: Adhering to PRISMA guidelines, 21 peer-reviewed manuscripts were retrieved from Scopus, SciELO, Redalyc, and Latindex. Methodological robustness was ensured via CASP appraisals, consolidating the findings through a thematic synthesis utilizing mixed coding. Results: Evidence demonstrates faculty stagnation at basic and intermediate strata, establishing an aggregated competence deficit of 84.7%. While the adoption of European frameworks prevails (DigCompEdu, DigComp, and COMDID), it is critical to note that nine investigations deployed self-developed metrics lacking ecological validation. The most severe formative shortcomings gravitated around interactive resource creation, techno-

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

pedagogical assessment, and cybersecurity; a scenario that simultaneously exposes profound theoretical, methodological, and contextual fractures within the field. Conclusions: These findings challenge the viability of importing foreign metrics and provide an empirical foundation for redesigning teacher training policies. There is an urgent call to transition toward endogenous reference frameworks and to redirect the scientific agenda to overcome the documented asymmetries.
Keywords: digital competences; university teachers; higher education; Latin America; systematic review.

RESUMO

Introdução: Apesar da proliferação da literatura sobre as competências digitais no corpo docente universitário latino-americano, o corpus empírico padece de uma profunda dispersão instrumental e conceitual. Objetivo: O presente trabalho articula uma revisão sistemática orientada a mapear as tendências epistêmicas e estruturar as lacunas na pesquisa gerada entre 2016 e 2026. Métodos: Sob as diretrizes do protocolo PRISMA, 21 manuscritos revisados por pares foram recuperados das bases Scopus, SciELO, Redalyc e Latindex. A robustez metodológica foi assegurada por meio das listas CASP, consolidando as descobertas através de uma síntese temática de codificação mista. Resultados: A evidência constata uma estagnação dos professores em estratos básicos e intermediários, configurando um déficit competencial agregado de 84,7%. Embora prevaleça a adoção de referenciais europeus (DigCompEdu, DigComp e COMDID), é crítico que nove das investigações tenham aplicado métricas próprias desprovidas de validação ecológica. As deficiências formativas mais severas gravitaram em torno da criação de recursos interativos, da avaliação tecno-pedagógica e da cibersegurança; um panorama que revela, paralelamente, profundas fraturas teóricas, metodológicas e de contextualização no campo. Conclusões: Esses achados tensionam a viabilidade de importar métricas estrangeiras e fundamentam o redesenho das políticas de formação docente. Instiga-se a transição para marcos de referência endógenos e a reorientação da agenda científica visando superar as assimetrias documentadas. Palavras-chave: competências digitais; docente universitário; educação superior; América Latina; revisão sistemática.
Palavras-chave: competências digitais; docente universitário; educação superior; América Latina; revisão sistemática.

Recibido: 5/2/2026 Aprobado: 28/3/2026

Introducción

Más allá de ser un aditamento instrumental, la integración tecnológica en la educación superior constituye hoy el núcleo de la innovación pedagógica. Si bien la disrupción ocasionada por la COVID-19 precipitó la adopción de estos recursos, este proceso también visibilizó una dualidad ineludible: el vasto potencial de la virtualidad frente a las persistentes barreras organizativas y formativas que obstaculizan la fluidez tecno-pedagógica del profesorado (Ramírez Heredia et al., 2025).

En este escenario, las competencias digitales docentes (CDD), entendidas como la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para un uso crítico y ético de la tecnología (Cabero-Almenara et al., 2023), han escalado como prioridad en la agenda universitaria. No obstante, la literatura evidencia una discrepancia sustancial: aunque el profesorado manifiesta una disposición favorable hacia la tecnología, los niveles efectivos de competencia suelen estancarse en estratos intermedios, sin que este dominio teórico-instrumental trascienda necesariamente hacia una praxis pedagógica transformada (Basantes-Andrade et al., 2020; Bernate y Fonseca, 2023; Rojas Oballe et al., 2020).

Al trasladar este análisis a la región latinoamericana, las asimetrías estructurales complejizan aún más el fenómeno. La precariedad en la infraestructura y las continuas brechas de conectividad, sumadas a una formación especializada deficiente y a la disparidad en las políticas educativas locales, configuran un tejido institucional altamente heterogéneo (Ramírez Heredia et al., 2025). Bajo estas coordenadas, la traslación acrítica de marcos normativos internacionales resulta inviable, haciendo imperativa una investigación que nazca y se estructure desde las realidades territoriales.

El escrutinio de la producción científica devela una dinámica contradictoria en el campo. Mientras que existe consenso sobre la persistencia de niveles intermedios de CDD y su variabilidad según el género, la disciplina y la trayectoria (Basantes-Andrade et al., 2020; Kanobel et al., 2023; Paz et al., 2022), así como sobre el peso de constructos psicosociales como la autoeficacia (Pozú-Franco et al., 2021; Reyes & Martínez, 2021), el crecimiento exponencial de publicaciones no se ha traducido en una solidez teórica equivalente. Por el contrario, la sobreabundancia de literatura ha derivado en una fragmentación analítica que obstaculiza la construcción de un corpus global. Esta dispersión se nutre de la dependencia metodológica de modelos del Norte Global, frecuentemente descontextualizados (Farfán & López, 2022), y de una saturación de estudios

de corte diagnóstico que relegan la explicación de los factores subyacentes o la evaluación de intervenciones concretas (Alvarez-Huari, 2025).

En consecuencia, el estado actual de la cuestión acusa carencias sistémicas. Las síntesis previas adolecen de un enfoque riguroso centrado en América Latina o carecen del seguimiento de protocolos sistemáticos transparentes (Farfán & López, 2022; Vásquez et al., 2021), dejando un evidente vacío epistemológico en la organización formal de estas brechas. Tampoco se ha cuestionado con suficiente profundidad la pertinencia de emplear estándares como DigCompEdu frente a entornos marcados por profundas fracturas digitales.

Frente a este panorama, el presente estudio articula un mapeo exhaustivo de la investigación reciente para aportar en tres dimensiones fundamentales. Teóricamente, tensiona la aplicación de marcos europeos en la región y aglutina evidencias hasta ahora inconexas. Desde la vertiente metodológica, instaura un procedimiento taxonómico claro para identificar y clasificar los vacíos de la literatura, aportando un andamiaje susceptible de ser replicado. Finalmente, en el plano práctico, los hallazgos proporcionan coordenadas objetivas para el rediseño de las políticas de formación docente y el direccionamiento de la agenda científica latinoamericana venidera.

El objetivo de este trabajo es analizar las tendencias y los vacíos presentes en la investigación sobre competencias digitales del docente universitario latinoamericano durante el período 2016-2026. Las preguntas que guían el estudio son tres: (a) ¿qué marcos referenciales e instrumentos se han empleado?, (b) ¿qué niveles de competencia digital se reportan en la región?, y (c) ¿qué factores aparecen asociados con el desarrollo de dichas competencias?

Materiales y métodos

La revisión sistemática se desarrolló conforme a las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), para garantizar transparencia, trazabilidad y reproducibilidad. Se adoptó un enfoque de síntesis temática con codificación mixta (deductiva-inductiva), apropiado para integrar evidencia empírica heterogénea (Braun & Clarke, 2022).

Preguntas de investigación

P1. ¿Qué marcos referenciales e instrumentos se han empleado para evaluar las competencias digitales del docente universitario en América Latina?

P2. ¿Qué niveles de competencia digital se reportan en la región?

P3. ¿Qué factores se asocian con el desarrollo de dichas competencias?

Operacionalización según el modelo PCC

Dado que esta revisión no compara intervenciones, sino que caracteriza un fenómeno, se utilizó el modelo PCC (Población, Concepto, Contexto) recomendado por el Joanna Briggs Institute para revisiones sistemáticas de alcance y caracterización (Aromataris et al., 2022). La Tabla 1 recoge la operacionalización.

Tabla 1. Operacionalización de las preguntas según el modelo PCC

Componente	Definición operativa
P (Población)	Docente universitario latinoamericano en ejercicio.
C (Concepto)	Competencias digitales docentes (CDD): medidas, autopercibidas o desarrolladas; marcos referenciales, instrumentos, niveles reportados y factores asociados.
C (Contexto)	Educación superior en América Latina; artículos empíricos revisados por pares publicados entre enero de 2016 y marzo de 2026, en español, inglés o portugués.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo PCC (Aromataris et al., 2022).

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Se consultaron Scopus, SciELO, Redalyc y Latindex. Esta combinación captura tanto literatura de alto impacto internacional como producción científica regional, algo clave en estudios sobre América Latina (Gusenbauer & Haddaway, 2020).

Para la construcción de la ecuación de búsqueda, se extrajeron términos a partir de estudios previos relacionados con la temática. Dichos términos se contrastaron con los tesauros de ERIC y UNESCO. Luego, se realizaron ajustes a partir de pruebas piloto, con el fin de encontrar un adecuado balance entre sensibilidad y especificidad.

El diseño de la estrategia de búsqueda pivotó sobre la articulación lógica de tres ejes semánticos: el dominio de las competencias digitales, el ejercicio de la docencia en educación superior y el anclaje geopolítico en el panorama latinoamericano. La interacción de estos constructos, mediada sistemáticamente por los operadores AND y OR, conformó la ecuación basal de recuperación (Tabla 2). Para refinar el escrutinio, el protocolo instauró dos condicionantes excluyentes: la tipología del manuscrito, circunscrita de manera estricta a artículos de naturaleza empírico-científica y el margen temporal, acotando el rastreo al periodo comprendido entre enero de 2016 y el cierre definitivo de las extracciones, efectuado el 10 de marzo de 2026.

Resulta metodológicamente pertinente subrayar que las configuraciones de búsqueda experimentaron ajustes sintácticos ineludibles para armonizar con la arquitectura, índices y tesauros de cada repositorio, aun cuando el esqueleto conceptual permaneció rigurosamente inalterado.

Tabla 2. Ecuación de búsqueda

Eje temático	Cadena de descriptores y operadores
Competencias digitales	("digital competence*" OR "digital skill*" OR "digital literacy" OR "technological competence*" OR "ICT competence*" OR "competencia* digital*" OR "competencias digitales" OR "alfabetización digital" OR "competência* digital*" OR "habilidade* digital*" OR "habilidades digitales")
Docente universitario	("university faculty" OR "university lecturer*" OR "university teacher*" OR "academic staff" OR "higher education faculty" OR "profesor* universitario*" OR "docente* universitario*" OR "docente universitario" OR "docentes universitarios")
Contexto latinoamericano	("Latin America*" OR "América Latina" OR "Latinoamérica" OR "South America*" OR "Central America*" OR "México" OR "Mexico" OR "Brazil" OR "Brasil" OR "Chile" OR "Colombia" OR "Perú" OR "Peru" OR "Argentina" OR "Ecuador")

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de elegibilidad y depuración del corpus

El cribado de la literatura obedeció a los parámetros de inclusión y exclusión detallados en la Tabla 3. Durante la admisión documental, se aplicó un criterio de flexibilidad terminológica; esta decisión, fuertemente respaldada por la postura de Farfán y López (2022), resulta indispensable para aprehender la profunda variabilidad conceptual que caracteriza al ámbito regional. Bajo la premisa de que el presente abordaje metodológico posee una innegable raigambre interpretativa, la validación del proceso rechazó la dependencia mecánica de índices estadísticos de fiabilidad intercodificador, apostando en su lugar por sostener la coherencia analítica y la densidad teórica durante todas las fases de depuración.

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión

Código	Criterio de inclusión	Código	Criterio de exclusión
CI1	Artículos empíricos (cuant., cualitativos o mixtos) revisados por pares.	CE1	Ensayos teóricos, editoriales, cartas al editor, conferencias o revisiones.
CI2	Publicados entre enero de 2016 y marzo de 2026.	CE2	Estudios centrados en niveles educativos no universitarios.
CI3	Redactados en español, inglés o portugués.	CE3	Literatura gris (tesis doctorales, informes institucionales, preprints sin arbitraje).
CI4	Foco principal en competencias digitales del docente universitario.	CE4	Trabajos sobre uso de TIC sin mención explícita a marcos competenciales.
CI5	Contexto empírico en al menos una institución de educación superior latinoamericana.	CE5	Muestras exclusivamente de estudiantes o personal no docente.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de selección siguió un flujo de cuatro etapas (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión) propuesto por el modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La gestión de los registros y el trabajo de cribado se realizaron mediante la plataforma Rayyan (Ouzzani et al., 2016).

El procedimiento fue ejecutado de forma independiente por dos revisores. Al finalizar, se estimó el grado de concordancia entre ambas evaluaciones mediante el coeficiente kappa de Cohen, que obtuvo un valor de $\kappa = 0.82$, correspondiente al rango de acuerdo casi perfecto (Landis & Koch, 1977). Las discrepancias se consensaron mediante discusión entre los revisores.

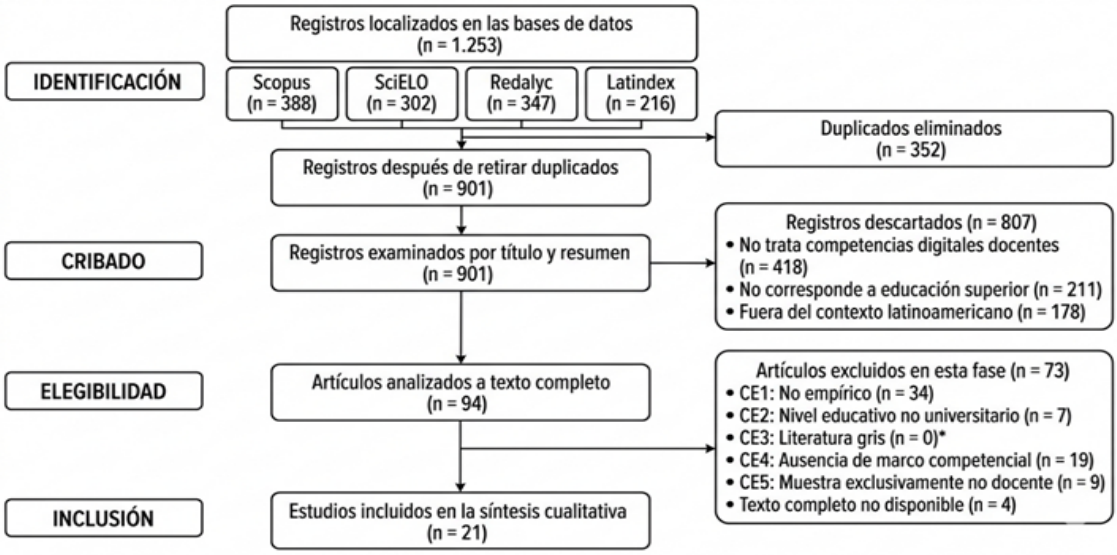


Figura 1. Proceso de selección

Nota: Elaboración propia. *En la fase de elegibilidad, CE3 no tuvo exclusiones pues el filtro por tipo de documento aplicado durante la identificación ya descartó la literatura gris.

Evaluación de la calidad

Se aplicaron las listas CASP (Critical Appraisal Skills Programme) para estudios observacionales (CASP, 2018). Dos revisores independientes evaluaron cada artículo. Las discrepancias se resolvieron mediante discusión consensuada. No se excluyeron estudios por calidad metodológica. Esto es coherente con enfoques de síntesis interpretativa que favorecen una amplia inclusión de la evidencia (Pawson et al., 2005). Eso sí, la calidad de cada estudio se consideró al interpretar los resultados finales.

Extracción de datos

Los autores organizaron sistemáticamente la información en una matriz de Excel. Las variables clave incluyeron: autor, país, diseño, muestra, marco teórico, instrumento, niveles reportados y factores asociados. Este protocolo estructurado garantizó la consistencia en la recopilación de datos a lo largo de todos los estudios.

Síntesis de datos

Para el análisis se realizó una síntesis temática (Thomas & Harden, 2008) con codificación mixta en dos etapas:

- Primera etapa (deductiva). Los hallazgos se clasificaron según las seis áreas del marco DigCompEdu (Redecker, 2017), que propone veintidós competencias elementales organizadas en seis dominios.
- Segunda etapa (inductiva). Los hallazgos que no encajaron en ese esquema, especialmente aquellos de carácter actitudinal, organizacional o cultural, se analizaron con un enfoque temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022).

Dos investigadores codificaron los datos de forma independiente en ambas fases y luego consensuaron las categorías resultantes.

Síntesis narrativa y taxonomía estructural de vacíos

La asimetría imperante en los diseños de investigación recabados y la profunda disparidad de sus instrumentos de recolección inhabilitaron la ejecución de un metaanálisis tradicional, lo que condujo a la adopción de una síntesis narrativa de corte estructurado. Para que la identificación de los vacíos de la literatura trascendiera la mera exposición descriptiva, la investigación consumó un andamiaje analítico orgánico.

En una etapa primigenia, la confrontación entre las limitaciones autodeclaradas por los investigadores originales y el escrutinio crítico emanado de la evaluación sistemática CASP germinó en una matriz heurística compuesta por 24 afirmaciones preliminares de carencia. Posteriormente, mediante un riguroso ejercicio de codificación axial, el equipo investigador logró diseccionar y reubicar dichos vacíos dentro de una estructura tripartita estrictamente excluyente, dimensiones teórica, metodológica y contextual, configurando así una jerarquía relacional del déficit literario. Como corolario del proceso, se procedió a la cuantificación frecuencial de cada laguna investigativa, robusteciendo el análisis con una disección exhaustiva de sus manifestaciones fenomenológicas y el respectivo anclaje en el corpus empírico que las fundamenta.

La identificación de vacíos se planteó como una estrategia de sistematización basada en triangulación de fuentes. El propósito fue la organización interpretativa más que la generalización estadística.

RESULTADOS

Caracterización general y calidad del corpus

El corpus reunió 21 artículos empíricos. Fueron publicados entre 2018 y 2026. La concentración más alta aparece en el trienio 2020-2023 (n = 14; 66.7%). Los diseños cuantitativos predominan (90.5 %). Solo dos estudios son cualitativos (Cruz Rodriguez, 2018; Villavicencio et al., 2026). En cuanto a la distribución por país, Perú lidera la producción (n = 10). Le siguen Colombia (n = 3) y Ecuador (n = 2). En menor medida aparecen Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Paraguay, Venezuela y un estudio México– Cuba (un trabajo cada uno). La mayoría de las investigaciones se realizaron en instituciones públicas (66.7 %). La puntuación media de calidad metodológica según CASP fue del 74.3 % (DE = 9.4). El 66.7 % de los estudios alcanzó un nivel alto. El 33.3 % restante se situó en nivel moderado. No se identificaron trabajos de baja calidad (Figura 2).

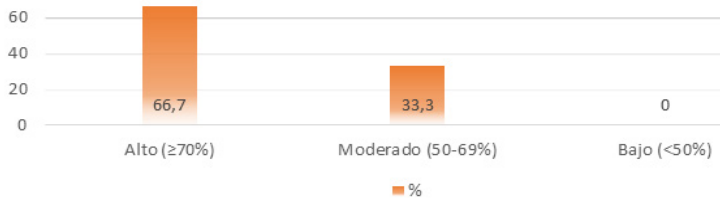


Figura 2. Distribución de los estudios según nivel de calidad metodológica (CASP)

Fuente: Elaboración propia a partir de CASP (2018).

Tabla 4. Características de los estudios incluidos

#	Autoría (año)	País	Tipo de Institución	Diseño	Marco Competencial	Instrumento	n
1	Aranda, Báez & Bordino (2021)	Paraguay	Pública y privada (10 univ.)	Cuantitativo transversal	Propio	Cuestionario ad hoc	910
2	Basantes-Andrade, Cabezas & Casillas-Martín (2020)	Ecuador	Pública	Cuantitativo explicativo	DigCompEdu	Cuestionario DigCompEdu	613
3	Bernate & Fonseca (2023)	Colombia	Pública y privada (2 univ.)	Cuantitativo descriptivo-correl.	Propio (Agenda et al., 2016)	Cuestionario CDD	105
4	Calderón, Cueto, Guerrero & Moreno (2024)	Perú	Pública	Cuantitativo correlacional	COMDID	Cuestionario ad hoc	110
5	Cobos-Velasco, Jaramillo-Naranjo & Vinueza (2019)	Ecuador	Pública	Cuantitativo descriptivo	Propio	Cuestionario de percepción	1.799
6	Cruz Rodriguez (2018)	Venezuela	Pública	Cualitativo (estudio de caso)	Propio	Encuesta y análisis documental	49
7	de Ovando & Jara (2019)	Chile	Pública	Cuantitativo descriptivo	Cabero (2004)	Cuestionario TIC	94
8	do Espírito Santo, Dias-Trindade & dos Reis (2022)	Brasil	Pública	Cuantitativo exploratorio-descriptivo	DigCompEdu	Cuestionario DigCompEdu	39
9	Garcés & Fuenmayor (2020)	Colombia	Privada	Cuantitativo descriptivo	DIGCOMP	Cuestionario DIGCOMP	52
10	Kanobel, Galli & Chan (2023)	Argentina	Varias (repres. nacional)	Cuantitativo descriptivo-correl.	DigCompEdu	DigCompEdu adaptado	1.155
11	Menjívar & Pérez (2023)	El Salvador	Privada	Cuantitativo descriptivo	DigCompEdu	Cuestionario DigCompEdu	118
12	Orosco, Orosco, Salguero & Carpio-Mendoza (2024)	Perú	Pública	Cuantitativo descriptivo-correl.	COMDID	Cuestionario CDD + instr. autoevaluación	66
13	Paz, Gisbert & Usart (2022)	Colombia	Pública	Cuantitativo correlacional	COMDID	COMDID-A	162
14	Pozú-Franco, Fernández-Otoya & Muñoz-Guevara (2021)	Perú	Privada	Cuantitativo descriptivo	Propio	Cuestionario Competencias Digitales	32
15	Prado (2021)	Perú	Privada	Cuantitativo descriptivo	COMDID	COMDID	148
16	Quezada, Castro, Oliva, Gallo & Quezada (2020)	Perú	Privada (2 univ.)	Cuantitativo descriptivo	Propio	Cuestionario ad hoc	185

17	Reyes & Martínez (2021)	México y Cuba	Pública (2 univ.)	Cuantitativo descriptivo-comparativo	Propio	Cuestionario CDD	122
18	Rojas Oballe, Zeta Vite & Jiménez Chinga (2020)	Perú	Pública	Cuantitativo descriptivo	DIGCOMP	Cuestionario DIGCOMP 2.0	28
19	Sánchez & Rodríguez (2021)	Perú	Privada	Cuantitativo descriptivo-comparativo	DIGCOMP	CCDD adaptado	34
20	Soto, Guzmán-Avalos, Albornoz & Aguilar (2022)	Perú	Pública	Cuantitativo descriptivo	Propio	Encuesta en línea	187
21	Villavicencio, Chomba, Lindo, Díaz, Canales & Soria (2026)	Perú	No especificada	Cualitativo fenomenológico	Propio	Entrevista semiestructurada	7

Fuente: Elaboración propia a partir de la matriz de extracción (n = 21).

Marcos referenciales e instrumentos (P1)

DigCompEdu y COMDID fueron los marcos más empleados. Cada uno apareció en 4 estudios. Les sigue DIGCOMP (n = 3). Los nueve trabajos restantes utilizaron instrumentos propios sin marco reconocido (Tabla 5). Doce estudios (57.1 %) no justificaron su elección ni discutieron limitaciones contextuales. Dieciocho estudios (85.7 %) utilizaron exclusivamente cuestionarios de autopercepción.

Tabla 5. Marcos referenciales e instrumentos empleados

Marco Referencial	Estudios	Instrumento Asociado	Dimensiones Evaluadas	Países
DIGCOMP	Rojas Oballe et al. (2020); Garcés & Fuenmayor (2020); Sánchez & Rodríguez (2021)	Cuestionario DIGCOMP 2.0 / CCDD adaptado	Información, Comunicación, Creación de contenido, Seguridad, Resolución de problemas	Perú, Colombia
DigCompEdu	Basantes-Andrade et al. (2020); Kanobel et al. (2023); do Espírito Santo et al. (2022); Menjívar & Pérez (2023)	Cuestionario DigCompEdu adaptado	Compromiso profesional, Contenidos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación, Empoderamiento estudiantes, Desarrollo CD estudiantes	Ecuador, Argentina, Brasil, El Salvador
COMDID	Paz et al. (2022); Prado (2021); Orosco et al. (2024); Calderón et al. (2024)	COMDID-A / Cuestionario CDD	Didáctica curricular, Planificación y gestión, Relacional-ética-seguridad, Personal y profesional	Colombia, Perú
Propuesta Cabero (2004)	De Ovando & Jara (2019)	Cuestionario TIC para profesores	Uso técnico, Uso didáctico, Diseño de materiales	Chile
Modelos propios	Quezada et al. (2020); Cobos-Velasco et al. (2019); Soto et al. (2022); Cruz Rodriguez (2018); Villavicencio et al. (2026); Reyes & Martínez (2021); Bernate & Fonseca (2023); Aranda et al. (2021); Pozú-Franco et al. (2021)	Cuestionarios ad hoc / Entrevista	Variables según estudio	Perú, Ecuador, Paraguay, México/Cuba, Colombia, Argentina, Venezuela

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación deductiva (Etapa 1).

Niveles de competencia digital y déficit regional (P2)

El hallazgo transversal es que el docente universitario latinoamericano se sitúa en niveles básicos e intermedios de CDD, con independencia del país, del marco o de la disciplina. Quienes emplearon DIGCOMP reportaron mayoritariamente nivel básico (52 % en Garcés & Fuenmayor, 2020; 81.5 % en Rojas Oballe et al., 2020). Los estudios con DigCompEdu concentraron a los profesores en niveles B1 (integrador) y B2 (experto). Quienes utilizaron COMDID coincidieron en un nivel medio. Las dimensiones más rezagadas de forma sistemática fueron creación de contenidos, evaluación digital y seguridad.

Para superar la descripción caso a caso, se calcularon dos indicadores agregados con los 17 estudios que reportaron datos numéricos. El Déficit Competencial Regional (DCR) mide el porcentaje de docentes por debajo del nivel B2 (Experto) de DigCompEdu, o su equivalente. A nivel agregado, el DCR promedio de América Latina es del 84.7% (Figura 3). Esto significa que entre 8 y 9 de cada 10 docentes estudiados no alcanzan un nivel de integración tecnológica autónoma y sofisticada. La Tasa de Dominio Básico (TDB) captura el porcentaje estancado en los niveles más elementales.

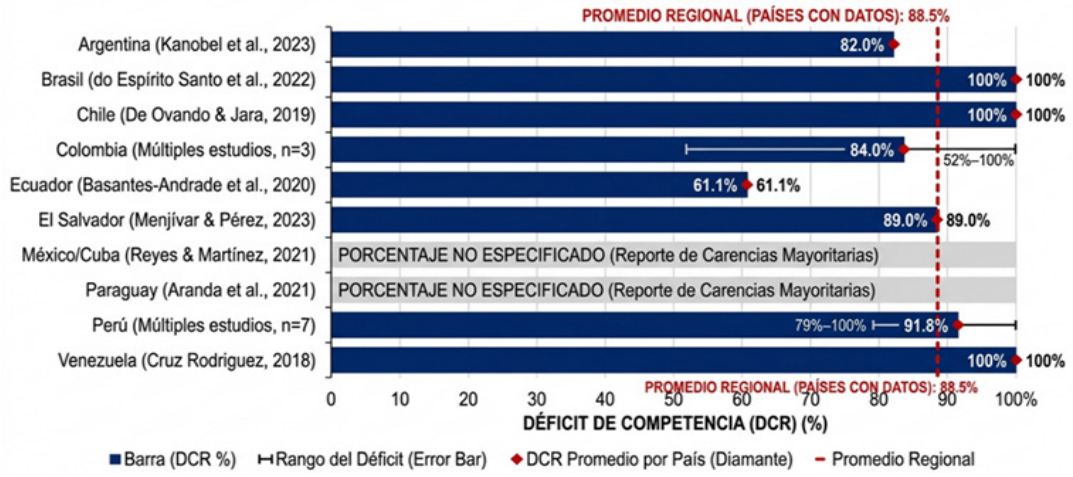


Figura 3. Déficit Competencial Regional (DCR) por países y promedio de América Latina

Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios del corpus.

Tabla 6. Niveles de competencia digital por país y marco

Estudio	País	Marco	Instrumento	Nivel predominante	% en nivel básico-intermedio
Rojas Oballe et al. (2020)	Perú	DIGCOMP	Cuestionario DIGCOMP	Básico	81.5
Garcés & Fuenmayor (2020)	Colombia	DIGCOMP	Cuestionario DIGCOMP	Integrador II	52.0
Sánchez & Rodríguez (2021)	Perú	DIGCOMP	CCDD adaptado	Básico-Medio	79.0
Basantes-Andrade et al. (2020)	Ecuador	DigCompEdu	Cuestionario DigCompEdu	B1 (Integrador)	61.1
Kanobel et al. (2023)	Argentina	DigCompEdu	DigCompEdu adaptado	B2 (Experto)	18.0
do Espírito Santo et al. (2022)	Brasil	DigCompEdu	DigCompEdu	B1 (Integrador)	100.0
Menjívar & Pérez (2023)	El Salvador	DigCompEdu	DigCompEdu	B2 (Experto)	11.0
Paz et al. (2022)	Colombia	COMDID	COMDID-A	Medio	100.0
Prado (2021)	Perú	COMDID	COMDID-A	Medio	100.0
Orosco et al. (2024)	Perú	COMDID	Cuestionario ad hoc	Medio	100.0
Quezada et al. (2020)	Perú	Propio	Cuestionario ad hoc	Medio	100.0
Soto et al. (2022)	Perú	Propio	Encuesta en línea	Intermedio	100.0
Aranda et al. (2021)	Paraguay	Propio	Cuestionario ad hoc	Intermedio	Mayoritario
Reyes & Martínez (2021)	México/Cuba	Propio	Cuestionario CDD	Medio	Mayoritario
De Ovando & Jara (2019)	Chile	Cabero (2004)	Cuestionario TIC	Intermedio (3.15/5)	100.0

Fuente. Elaboración propia a partir de la extracción de datos.

La Tabla 7 desagrega el déficit por las dimensiones competenciales más rezagadas del corpus.

Tabla 7. Dimensiones con mayor déficit competencial

Dimensión competencial	% de estudios que la reportan como la más rezagada	Evidencia cuantitativa representativa
Creación de contenidos digitales	66.7% (14/21)	Perú (Rojas Oballe et al., 2020): 18.5% supera el nivel básico. Ecuador (Basantes-Andrade et al., 2020): 61.1% en B1, pero con puntuaciones más bajas aquí. Argentina (Kanobel et al., 2023): media más baja (2.8/5).
Evaluación digital y retroalimentación	52.4% (11/21)	Colombia (Paz et al., 2022): media más baja en "Evaluación" (2.1/5). Brasil (do Espírito Santo et al., 2022): 100% en B1, con carencias en esta área.
Seguridad digital	47.6% (10/21)	Perú (Sánchez & Rodríguez, 2021): dimensión peor valorada en Ciencias de la Salud. El Salvador (Menjívar & Pérez, 2023): solo el 11% alcanza B2 en seguridad.
Desarrollo de la CD de los estudiantes (Área 6)	38.1% (8/21)	Argentina (Kanobel et al., 2023): segunda área más baja (media 2.9/5). Perú (Orosco et al., 2024): dificultades para fomentarla.

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación deductiva y extracción de datos.

Cobertura de las áreas DigCompEdu

La clasificación por áreas DigCompEdu muestra un marcado desequilibrio (Figura 4). El Área 3 (Enseñanza y Aprendizaje) fue central en 16 estudios (76.2 %). Las Áreas 1 (Compromiso Profesional) y 2 (Contenidos Digitales) tuvieron cobertura intermedia (13 y 12 estudios). En el extremo opuesto, las Áreas 4 (Evaluación

y Retroalimentación) y 6 (Desarrollo de la CD de los Estudiantes) solo se trataron con profundidad en cuatro estudios (19.0 %), nunca como eje principal.

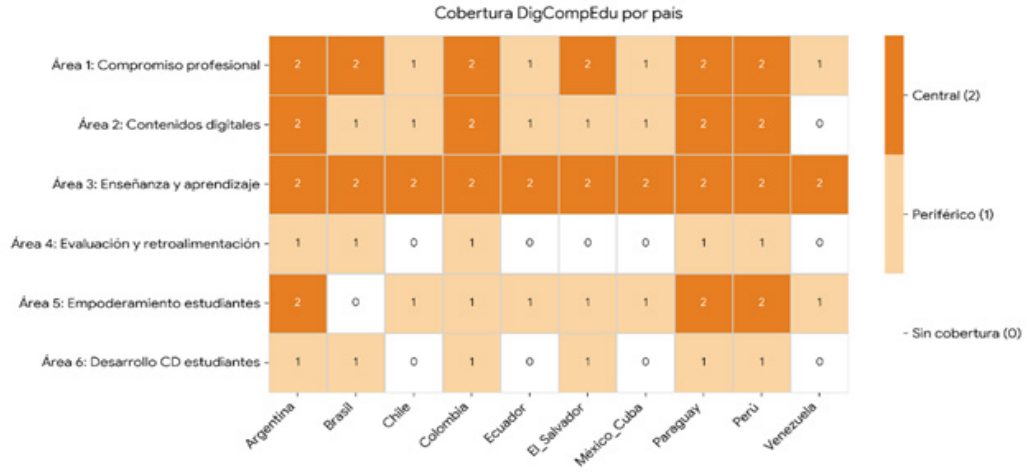


Figura 4. Mapa de calor de cobertura de las áreas DigCompEdu por país

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación deductiva.

Factores asociados (P3)

El análisis inductivo agrupó los factores en cuatro categorías (Tabla 8).

Tabla 8. Factores asociados al desarrollo de competencias digitales

Categoría	Factor específico	Estudios	Dirección del efecto
Sociodemográficos	Edad / Generación	Basantes-Andrade et al. (2020); Kanobel et al. (2023); Prado (2021)	Jóvenes (Generación Z) muestran niveles superiores.
	Género	Basantes-Andrade et al. (2020); Paz et al. (2022); Kanobel et al. (2023)	Resultados mixtos; diferencias en dimensiones específicas.
	Experiencia docente	Prado (2021); Kanobel et al. (2023); Villavicencio et al. (2026)	Correlación positiva con CDD; efecto atenuado al controlar formación TIC.
Institucionales	Tipo de institución	Rojas Oballe et al. (2020); Soto et al. (2022); Quezada et al. (2020)	Públicas reportan más barreras estructurales.
	Infraestructura	Aranda et al. (2021); Rojas Oballe et al. (2020); Soto et al. (2022)	Conectividad limitada, niveles más bajos.
	Políticas de formación	Prado (2021); Menjívar & Pérez (2023)	Sin planes institucionales, menor desarrollo.
Psicosociales	Actitud	Pozú-Franco et al. (2021); Aranda et al. (2021); Bernate & Fonseca (2023)	Actitud positiva, traslado limitado a la práctica.
	Autoeficacia digital	Reyes & Martínez (2021); Pozú-Franco et al. (2021)	Mediadora entre formación y uso efectivo.
Disciplinares	Área de conocimiento	Sánchez & Rodríguez (2021); De Ovando & Jara (2019); Bernate & Fonseca (2023)	Ciencias de la Salud y Ed. Física: niveles más bajos que Ingeniería y Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación inductiva (Etapa 2).

Clasificación sistemática de vacíos

El procedimiento de análisis produjo una clasificación en tres ejes (Tabla 9). La Figura 5 muestra cómo las carencias teóricas (ausencia de marcos propios) retroalimentan las metodológicas (instrumentos no validados), y las contextuales (concentración geográfica) limitan la generalización.

Tabla 9. Clasificación sistemática de vacíos de investigación

Eje	Vacío específico	Evidencia en el corpus	Método de identificación	Implicación principal
Teórico	1. Adopción acrítica de marcos europeos	12/21 estudios (57.1%) no justifican ni discuten limitaciones.	Codificación axial de "método" y "discusión".	Riesgo de aplicación descontextualizada.
	2. Ausencia de perspectivas críticas, interculturales o decoloniales	0/21 estudios abordan estas perspectivas.	Búsqueda sistemática de términos en texto completo.	Invisibilización de saberes digitales propios.
	3. Falta de marcos propios regionales	0/21 estudios proponen o validan marcos latinoamericanos.	Triangulación de limitaciones (autores + CASP).	Dependencia absoluta de modelos del Norte Global.

Metodológico	4. Monopolio del diseño transversal de autopercepción	19/21 estudios (90.5%) usan este diseño.	Análisis de frecuencias (matriz de extracción).	Imposibilidad de establecer causalidad.
	5. Fragmentación y falta de validación instrumental	9/21 instrumentos propios sin validación; 5 con n<40.	Evaluación CASP (ítems de validez).	Resultados no comparables; amenaza a la validez.
	6. Ausencia de estudios longitudinales y mixtos	0/21 longitudinales; 2 cualitativos.	Clasificación de diseños (matriz).	Sin evidencia de trayectorias o efectividad.
Contextual	7. Concentración geográfica	Perú, Colombia y Ecuador acumulan el 71.4%.	Mapeo de frecuencia por país (matriz).	Sesgo en la evidencia para políticas regionales.
	8. Predominio diagnóstico sobre intervención	20/21 estudios (95.2%) son diagnósticos.	Clasificación del objetivo del estudio.	Se desconocen estrategias formativas efectivas.
	9. Sesgo hacia instituciones públicas	14/21 estudios (66.7%) en universidades públicas.	Análisis de frecuencia institucional.	Menor comprensión de la realidad del sector privado.

Fuente: Elaboración propia a partir de la triangulación de limitaciones, CASP y matriz de extracción.

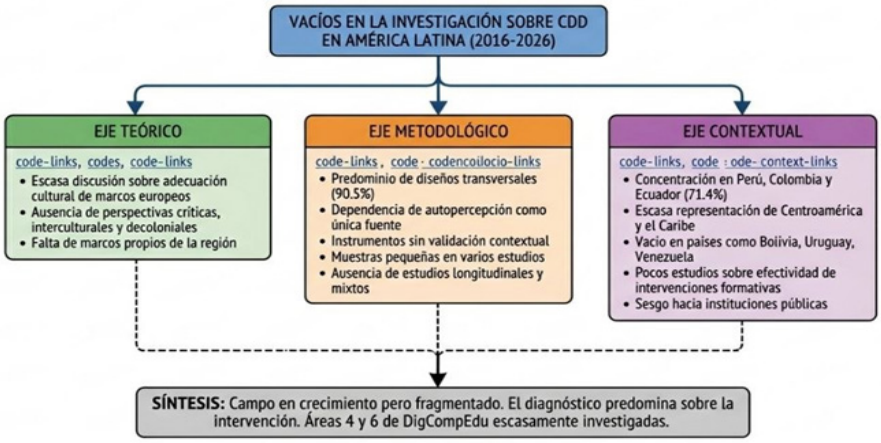


Figura 5. Mapa conceptual de vacíos de investigación

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los 21 estudios del corpus permiten ir más allá de un diagnóstico genérico. Al ponerlos a conversar entre sí, saltan a la vista contrastes, conexiones y líneas de movimiento que dibujan un retrato más afinado del campo en América Latina.

Comparación entre países y marcos

El DCR agregado del 84.7% no debería interpretarse como un promedio que borra realidades muy distintas entre sí. Ecuador presenta el déficit más bajo (61.1%; Basantes-Andrade et al., 2020), mientras que Brasil y Chile alcanzan el 100% (do Espírito Santo et al., 2022; De Ovando & Jara, 2019). Una lectura preliminar podría sugerir que Ecuador mantiene una ventaja sostenida, pero el contraste entre los instrumentos empleados obliga a matizar esa conclusión.

¿Qué ocurre? La distribución de los perfiles competenciales evidenciada en la región parece estar fuertemente supeditada al andamiaje métrico seleccionado. Aquellas investigaciones ancladas en DigCompEdu, implementadas en Ecuador, Argentina, El Salvador y Brasil, sitúan al profesorado predominantemente en los peldaños B1 (Integrador) y B2 (Experto). Paradójicamente, la adopción del marco DIGCOMP en territorios como Perú y Colombia arroja diagnósticos que se estancan en el umbral básico. Lejos de constituir una mera fluctuación estadística, esta asimetría responde a la propia naturaleza de los instrumentos. La capilaridad de DigCompEdu, provista de descriptores granulares para los estadios intermedio-altos, exhibe una sensibilidad psicométrica que DIGCOMP no logra replicar en su categorización. En consecuencia, las presuntas fracturas geográficas en el dominio tecnológico latinoamericano podrían enmascarar, en rigor, divergencias derivadas de la agudeza diagnóstica de las herramientas empleadas.

Al someter estos datos a un escrutinio transcontinental, el rezago adquiere dimensiones críticas. Frente a ecosistemas europeos como el español, donde Cabero-Almenara et al. (2023) documentan densidades del 30% al 45% de la plantilla en niveles B2 o superiores, la región exhibe una alarmante compresión en los

rangos inferiores. Únicamente Argentina y El Salvador logran franquear marginalmente la barrera del 10% en la categoría B2; de manera concurrente, la progresión más allá del nivel B1 resulta virtualmente nula en Brasil y Colombia. Las dimensiones con peor desempeño en la región coinciden con las identificadas internacionalmente como críticas para la integración tecnológica profunda: creación de contenidos digitales, evaluación digital y seguridad informática (Redecker, 2017).

Algo parecido sucede con la dimensión de seguridad digital. En los estudios que aplican DIGCOMP, la seguridad aparece de forma consistente como el punto más débil (Sánchez & Rodríguez, 2021). Sin embargo, cuando se usa COMDID, esa misma dimensión queda subsumida dentro del eje relacional-ética-seguridad y recibe puntuaciones intermedias (Paz et al., 2022; Prado, 2021). Dicho de otro modo, la manera en que un marco agrupa las competencias no es neutra, porque puede hacer visible una carencia o difuminarla según cómo empaquete las dimensiones.

Tensiones entre autopercepción y desempeño real

Un problema recurrente en la literatura internacional es la sobreestimación de las competencias digitales cuando se miden mediante autoinforme (Hatlevik & Hatlevik, 2018). El corpus latinoamericano no escapa a esta limitación. Dieciocho de los 21 estudios (85.7%) utilizaron exclusivamente cuestionarios de autopercepción. Solo tres trabajos (Cruz Rodríguez, 2018; Villavicencio et al., 2026; Kanobel et al., 2023) combinaron métodos o incluyeron dimensiones observacionales.

La magnitud del problema puede estimarse indirectamente. En los estudios que reportan niveles de autopercepción (Ej. Garcés & Fuenmayor, 2020: 52% en nivel integrador II), los docentes se perciben en rangos intermedios-altos. Pero cuando se examinan dimensiones específicas que requieren desempeño observable, como la creación de contenidos digitales, las puntuaciones caen drásticamente (Tabla 7). Esta parálisis estadística subraya la conocida desconexión entre el dominio declarativo y la praxis pedagógica real, fenómeno ampliamente disecado en latitudes europeas por Lucas et al. (2021) y norteamericanas por Howard et al. (2021), una problemática que en el contexto latinoamericano exige imperativamente una inmersión metodológica de mayor calado.

Tensiones analíticas y condicionantes estructurales

Pese a la abrumadora hegemonía de los diseños puramente descriptivos, el corpus revela la gestación de tres trayectorias alternativas. En primer término, el abordaje correlacional ensayado por autores como Basantes-Andrade et al. (2020), Paz et al. (2022) y Kanobel et al. (2023), junto con Prado (2021) y Bernate y Fonseca (2023), busca tensionar las competencias contra variables sociodemográficas y actitudinales. Aunque este movimiento emula la maduración que en Europa precipitó el uso de diseños longitudinales y cuasiexperimentales para la evaluación de impacto (Instefjord & Munthe, 2017), el espacio latinoamericano continúa adoleciendo de inferencias causales robustas.

En segundo lugar, las incursiones cualitativas mantienen una presencia casi testimonial. Aportaciones como las de Cruz Rodríguez (2018) y Villavicencio et al. (2026) demuestran que la familiaridad instrumental del docente suele estrellarse contra un muro de carencias institucionales, particularmente la privación de tiempo e infraestructura, desnudando una brecha de transferencia hacia el aula que los cuestionarios cerrados son incapaces de registrar. Finalmente, el giro psicosocial comienza a despuntar al explorar el rol mediador de la autoeficacia digital (Pozú-Franco et al., 2021; Reyes & Martínez, 2021). Estas premisas, congruentes con los modelos teóricos globales de Hatlevik y Hatlevik (2018), evidencian que la percepción de autoeficacia cataliza el uso de la tecnología, si bien su validación regional sigue en una fase embrionaria.

Correlaciones identificadas

Más allá de esta fragmentación procedimental, la literatura consolida patrones ineludibles respecto al peso del ecosistema organizativo. El precario soporte institucional y la obsolescencia de la infraestructura operan como inhibidores directos de la competencia; particularmente en el sector público, los docentes reportan fricciones de conectividad que merman severamente su desempeño en la creación y evaluación de entornos digitales (Aranda et al., 2021; Rojas et al., 2020; Soto et al., 2022). Aunque los diseños transversales no avalan una causalidad estricta, estas regularidades sintonizan con la tesis de Tondeur et al. (2017), quien erige al soporte institucional como el pilar insustituible del desarrollo tecno-pedagógico. De manera análoga, las asimetrías disciplinares mapeadas regionalmente replican el canon internacional postulado por Starkey (2020): mientras las facultades de Ingeniería y Educación lideran la producción de objetos digitales, las áreas

de Ciencias de la Salud y Educación Física orbitan sistemáticamente en la periferia de este dominio (Bernate & Fonseca, 2023; De Ovando & Jara, 2019; Sánchez & Rodríguez, 2021).

Finalmente, se observa que una actitud favorable hacia las TIC no siempre se traduce en uso pedagógico (Pozú-Franco et al., 2021; Aranda et al., 2021; Bernate & Fonseca, 2023); factores como la autoeficacia del docente (Reyes & Martínez, 2021) y las políticas institucionales de formación continua (Menjívar & Pérez, 2023) median esa relación. Esto refleja la brecha actitud-acción reportada en la literatura global (Howard et al., 2021).

Lo limitante del estudio y la agenda de cara al futuro

Esta revisión sistemática presenta tres limitaciones que es necesario señalar. La primera es el posible sesgo de indexación. La búsqueda se circunscribió a cuatro bases de datos. Es una limitación común en este tipo de estudios, pero al compararse con revisiones de mayor alcance, como la de Vásquez et al. (2021) o la de Farfán & López (2022), podría haber dejado fuera literatura relevante publicada en revistas regionales no indexadas. La segunda es la heterogeneidad del corpus, que impidió realizar un meta-análisis. A diferencia de revisiones europeas que han podido sintetizar cuantitativamente los niveles de CDD, el presente trabajo tuvo que limitarse a una síntesis narrativa. La tercera es la concentración geográfica de los estudios disponibles, que sesga la mirada hacia unos pocos países.

De cara al futuro, la agenda de investigación podría articularse en torno a cinco direcciones, contrastadas con lo que ocurre en la literatura internacional:

1. Estudios longitudinales y mixtos que permitan establecer relaciones causales. En Europa ya existen cohortes de seguimiento (Instefjord & Munthe, 2017). En América Latina, ese es un vacío absoluto.
2. Investigaciones en países hoy subrepresentados (Centroamérica, Caribe, Bolivia, Uruguay). Sin esa cobertura, cualquier generalización regional es frágil.
3. Trabajos que pongan el foco en las Áreas 4 (Evaluación) y 6 (Desarrollo de la CD de los estudiantes) de DigCompEdu, que hasta ahora han recibido muy poca atención. En la literatura internacional, estas áreas se consideran las de mayor sofisticación pedagógica (Redecker, 2017).
4. Desarrollo de instrumentos de medición adaptados al contexto regional y de módulos formativos diseñados específicamente para estas realidades, siguiendo el ejemplo de adaptaciones exitosas en otras regiones del Sur Global.
5. Exploración de perspectivas críticas que entablen un diálogo con la tradición de pensamiento latinoamericano sobre tecnología, educación y desigualdad. Un contrapunto necesario frente a la importación acrítica de marcos europeos.

CONCLUSIONES

La expansión de la investigación sobre competencias digitales docentes en América Latina exhibe una manifiesta hipertrofia: el volumen documental ha crecido a expensas de la densidad epistemológica. La subordinación analítica a los andamiajes teóricos eurocéntricos (DigCompEdu, DIGCOMP, COMDID) y la consiguiente ausencia de modelos endógenos validados erosionan severamente la validez ecológica de la literatura regional.

Esta alienación teórica se agrava ante un preocupante inmovilismo metodológico, evidenciado por el hecho de que el 90,5% de los estudios se circunscriben a diseños transversales basados exclusivamente en el autoinforme. Semejante dependencia del dato autopercibido no solo castra la viabilidad de establecer nexos causales de impacto, sino que ignora la advertencia formulada por las escasas aproximaciones cualitativas del corpus: la persistencia de una fractura insoslayable entre la competencia declarada y su ejecución material en la dinámica del aula.

De forma concurrente, la obsesión métrica por variables de orden estrictamente individual, género, edad o trayectoria, ha eclipsado el escrutinio de las macro-condiciones del trabajo académico. Elementos neurálgicos de la gestión educativa como la carga horaria, la solidez de la infraestructura tecnológica y el direccionamiento de las políticas de formación continua determinan la capacidad de innovación con mayor contundencia que las voluntades aisladas. En tal sentido, el déficit global del 84,7% documentado en la región debe interpretarse no como el fracaso tecnológico de los sujetos, sino como la radiografía irrefutable de una precariedad institucional sistémica.

La perpetuación de estas lógicas consolida un ciclo estéril. La importación descontextualizada de instrumentos genera diagnósticos superficiales que, al ignorar la variable estructural, condenan a la inocuidad a cualquier iniciativa formativa ulterior. La superación de este escollo exige la reconfiguración urgente de la agenda científica regional. Es imperativo transitar hacia diseños metodológicos mixtos y longitudinales que triangulen el autoinforme con la observación situada de la práctica. Solo mediante la diversificación geográfica de las muestras, la gestación de métricas culturalmente pertinentes y la asunción de una postura crítica frente a las desigualdades estructurales, la investigación logrará trascender su actual rol de catalogadora de déficits para constituirse en un vector genuino de transformación educativa.

REFERENCIAS

Alvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. Revista Docentes 2.0, 18(1), 146–157. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604

Aranda, T. J. C., Báez, E. N. T., & Bordino, A. M. (2021). Competencia digital del profesorado universitario ante la COVID-19, en Paraguay. Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED), 2(2), 47–62. https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2249

Aromataris, E., Stern, C., Lockwood, C., Barker, T. H., Klugar, M., Jadotte, Y., Evans, C., Ross-White, A., Lizarondo, L., Stephenson, M., McArthur, A., Jordan, Z., & Munn, Z. (2022). JBI series paper 2: tailored evidence synthesis approaches are required to answer diverse questions: a pragmatic evidence synthesis toolkit from JBI. Journal of clinical epidemiology, 150, 196-202. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2022.04.006

Basantes-Andrade, A., Cabezas González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital competences relationship between gender and generation of university professors. International Journal on Advanced Science Engineering Information Technology, 10(1), 205–211. https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806

Bernate, J., & Fonseca, I. (2023). Competencias digitales en profesores de Licenciatura de Educación Física. Retos, 49, 252–259. https://doi.org/10.47197/retos.v49.96866

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE. https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023). Digital teaching competence according to DigCompEdu. Journal of New Approaches in Educational Research, 12(2), 276–291. https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452

Calderón Mallqui, D., Cueto Baldeón, D. G., Guerrero Urbano, H. I., & Moreno Vera, L. M. (2024). Dominio de las TIC y alfabetización digital en docentes de la región Lima. Revista InveCom, 4(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.10798227

CASP. (2018). CASP checklists. Critical Appraisal Skills Programme. https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/

Cobos-Velasco, J., Jaramillo-Naranjo, L. M., & Vinueza, S. V. (2019). Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador. Revista Cátedra, 2(1), 76–97. https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1560

Cruz Rodriguez, E. D. C. (2018). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Revista Educación, 43(1), 196–218. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120

de Ovando Calderón, J. S., & Jara Jara, V. (2019). Competencia digital de docentes de ciencias de la salud de una universidad chilena. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (56), 193–211. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.10

do Espírito Santo, E., Dias-Trindade, S., & dos Reis, R. S. (2022). Self-assessment of digital competence for educators: A Brazilian study with university professors. Research, Society and Development, 11(9), e26311930725. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.30725

Farfán, M. D. R. S., & López, G. S. L. (2022). Competencias digitales en docentes universitarios de América Latina: Una revisión sistemática. Alpha Centauri, 3(2), 02-13. https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.69

Garcés, J. M., & Fuenmayor, J. G. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. Educación y humanismo, 22(39), 13. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114

Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. Research synthesis methods, 11(2), 181-217. https://doi.org/10.1002/jrsm.1378

Hatlevik, I. K. R., & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers' ICT self-efficacy for educational purposes, collegial collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. Frontiers in Psychology, 9, Article 935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935

Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. Computers & Education, 165. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. Teaching and Teacher Education, 67, 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Kanobel, M. C., Galli, M. G., & Chan, D. M. (2023). Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(2), e207. https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3402

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lucas, M., Bem-Haja, P., Santos, S., Figueiredo, H., Dias, S., & Rafael, J. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? Computers & Education, 160, Article 104052.https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052

Menjívar Valencia, E., & Pérez Rodríguez, C. L. (2023). Las competencias digitales de los docentes de la Universidad Don Bosco. Roca, 19(3), 83–105. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4002

Orosco León, O. E., Orosco Toribio, E. G., Salguero Alcala, G. K., & Carpio-Mendoza, J. (2024). Competências digitais e a autoavaliação de professores em uma universidade peruana. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(33), 675–684. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.751

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. Systematic reviews, 5(1), 210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review-a new method of systematic review designed for complex policy interventions. Journal of health services research & policy, 10(1_suppl), 21-34. https://doi.org/10.1258/1355819054308530

Paz, L. E., Gisbert, M., & Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (63), 93–130. https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652

Pozú-Franco, J., Fernández-Otoya, F. A., & Muñoz-Guevara, L. (2021). Valoración de las competencias digitales en docentes universitarios. Revista Psicológica Herediana, 13(1), 20–31. https://doi.org/10.20453/rph.v13i1.3850

Prado, D. C. (2021). Competencia digital docente en la educación continua de una universidad peruana. UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1(2). https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208

Quezada Castro, M. D. P., Castro Arellano, M. D. P., Oliva Núñez, J. M., Gallo Aguila, C. I., & Quezada Castro, G. A. (2020). Alfabetización digital como sustento del teletrabajo para docentes universitarios: hacia una sociedad inclusiva. Conrado, 16(77), 332–337. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000600332&script=sci_arttext&tlng=pt

Ramírez Heredia, R. C., Franco Lazarte, E. G., & Carcausto-Calla, W. (2025). Digital competencies in Latin America. Journal of Educational and Social Research, 15(1). https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0009

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. https://doi.org/10.2760/159770

Reyes, C. E. G., & Martínez, R. A. (2021). Competencias digitales para la práctica docente en pregrado en dos universidades latinoamericanas. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 10(1), 1–19. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12713

Rojas Oballe, V. R., Zeta Vite, A., & Jiménez Chinga, R. (2020). Competencias digitales en una universidad pública peruana. Conrado, 16(77), 125–130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000600125&script=sci_arttext&tlng=en

Sánchez Trujillo, M. D. L. Á., & Rodríguez Flores, E. A. (2021). Competencia digital en docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima. Educación Médica Superior, 35(1). https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2060

Soto, R. M. H., Guzmán-Avalos, M., Albornoz, J. I. F., & Aguilar, S. J. T. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 49–60. https://doi.org/10.6018/reifop.500481

Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. Cambridge Journal of Education, 50(1), 37–56. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC medical research methodology, 8(1), 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. Educational Research Review, 21, 59–75. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2

Vásquez, M.-S., Roig-Vila, R., & Peñafiel, M. (2021). Teacher's digital competencies. International Journal of Advanced Science, Engineering and Information Technology, 11(6), 2495–2502. https://doi.org/10.18517/ijaseit.11.6.12542

Villavicencio Flores, J. M., Chomba Sung, S. D. R., Lindo Borda, R. P., Díaz Lázaro, G. E., Canales Espinoza De Pereyra, P. Y., & Soria, S. R. (2026). Análisis de la alfabetización digital docente en Perú. Revista InveCom, 6(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.15161535

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Juan Carlos Lázaro-Guillermo; Ledy Milca Villacrez-Mozombite; Walter Fernando Pineda-Aguilar y Jessy Isabel Vargas-Flores: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.